

AS VOZES DAS CRIANÇAS DO CAMPO: UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO

Daliana Loffler¹ - UFSM

Cleonice Maria Tomazzetti² - UFSM

netcleo@gmail.com

Eixo 11: Educação Infantil (do campo e da cidade)

Resumo: O presente texto configura-se um relato parcial da pesquisa de mestrado *Crianças de educação infantil em cena: o que pensam/sabem/falam sobre professores*, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação PPGE/UFSM e ao “Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância”. O objetivo da pesquisa é *conhecer e analisar que elementos são utilizados pelas crianças pequenas durante suas atividades de jogo protagonizado para caracterizar e/ou referir-se ao ser professor*, o qual foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, tendo como instrumento de produção de dados os registros por imagens dos momentos das atividades livres de jogo protagonizado. Pautada nos aportes teóricos da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia da Infância essa pesquisa visa contribuir para a valorização de um trabalho de qualidade em Educação Infantil, reconhecendo as vozes das crianças bem como a sua condição de sujeitos históricos e produtores de cultura. Neste texto será apresentado o contexto em que a pesquisa está sendo realizada e algumas problematizações a respeito da educação do campo para crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil, educação do campo, pesquisa com crianças.

Educação e Escola *do campo*: compreendendo este contexto

Pensar um tema de pesquisa e principalmente o contexto em que ela vai acontecer requer ter clareza das suas finalidades. Pensei este estudo com o objetivo de saber o que as crianças de educação infantil pensam, sabem e falam sobre professores, escolhi a EMEI Boca do Monte, localizada no município de Santa Maria – RS, por ser a única *do campo*. Antes de adentrar neste contexto de pesquisa senti que era necessário compreender o que significava este nome, para tanto realizei alguns estudos e à medida que eu me inseria naquela escola percebia que precisava estudar mais. A cada dia novas questões vinham a tona, desencadeadas por uma principal: o que significa educação e escola do campo?

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e participante do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância – GIECEI. E-mail:dalianaufsm@yahoo.com.br

² Professora do Programa de Pós Graduação UFSM, orientadora da pesquisa e responsável pelo Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância - GIECEI .

Para os gestores e professores que indiretamente estão envolvidos neste estudo, esta questão tem diferentes significados. Em nenhum momento eles foram diretamente questionados sobre isto, exceto na Secretaria Municipal de Educação, mas à medida que a pesquisa iniciava, foi possível compreender que cada sujeito entendia diferentemente essa questão:

(...) Na Secretaria Municipal de Educação, no setor responsável pela Educação Infantil, perguntei sobre a existência de algum documento em que constava o fato de a EMEI ser *do campo*, a resposta que obtive foi “A EMEI Boca do Monte, configura-se Escola do Campo por estar localizada em Distrito” e nenhum documento me foi apresentado.

Diário de Campo 10/11/2011

(...) estávamos na porta de entrada da turma, e a professora me dizia “sabe, aqui não é muito diferente da escola da cidade, dizem que a rural é diferente, mas eu não acho, o que é diferente são as crianças, elas vêm do interior, é outra vida, mas o trabalho não”. Na sala da frente, a diretora estava junto com o motorista do transporte escolar pintando uma parede, ao ouvir nossa conversa disse “A escola é do campo”.

Fiquei pensando, qual é a diferença entre *rural* que aparece no Parecer e *do campo* como é nomeada atualmente? Será que *do campo* é apenas uma nomenclatura? Quais os princípios dessa concepção de educação? Se tem princípios e uma lógica de ser, será que isso chega até lá na escola...

E ainda, a escola é *do campo*, mas a sua clientela não, como é este trabalho?

Diário de Campo 03/05/2012

Percebe-se nas falas destas pessoas que não há clareza e objetividade quanto ao que e por que a EMEI Boca do Monte é *do campo*, cada qual, de acordo com suas convicções tem uma justificativa. Neste momento, não cabe analisar essas respostas bem como as suas origens, cabe sim, entender e ter clareza do significado da nomenclatura *do campo*.

Os estudos sobre a educação do campo são recentes, e a partir deles pode-se depreender que as práticas educativas desenvolvidas na zona rural passaram por três diferentes concepções: a rural propriamente dita, a *do campo* e a *no campo*. Cada uma delas, imbuída de diferentes significados ideológicos e políticos, ora voltados para os interesses dos povos do campo, ora para os interesses dos grandes centros urbanos.

Não há como estudar e compreender a educação do campo sem olhar o contexto social e político do rural/campo brasileiro. Por muitos anos as áreas rurais eram consideradas como atrasadas, e entender a dinâmica social cultural e educativa e ouvir estes sujeitos não era necessário, uma vez que o que era valorizado eram as relações da sociedade urbana.

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo, por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do interior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementada no país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.11).

A modernização da agricultura no Brasil começa por volta de 1960, com a difusão de novos conhecimentos e tecnologias entre os produtores rurais, em substituição das técnicas tradicionais de agricultura (Nascimento, s/d). Este período é fortemente marcado pelos avanços da revolução industrial, além de modificar consideravelmente a situação econômica do país, também teve importantes reflexões sociais, como o aumento do êxodo rural e a criação de escolas rurais. Com a crescente modernização do campo, milhares de pequenos agricultores, desprovidos de condições financeiras para modernizar a sua produção, migraram para os centros urbanos, o que resultou em uma considerável concentração populacional e, conseqüentemente, problemas sociais como a baixa qualificação profissional para empregos urbanos e grande número de pessoas desempregadas. No campo, agora moderno e industrializado, também era preciso mão de obra qualificada para conduzir os “novos” meios de produção. Como uma das soluções para essas questões, inicia-se no país o processo de escolarização das pessoas das zonas rurais³

Na sua origem, a escola na zona rural, teve dois papéis fundamentais para o desenvolvimento da comunidade rural: assegurar as pessoas no campo e qualificar a sua mão de obra para o trabalho. Historicamente, as classes dominantes do campo não demonstravam interesse na educação da classe trabalhadora; esse contexto mudou quando sentiu-se a necessidade de assegurar a presença do homem no campo.

Uma das estratégias para manter a população na zona rural foi a organização do sistema educacional voltado para essa população, sob o ideal do *ruralismo pedagógico* (Calazans, 1993, p.26). Esse ideal estava vinculado à necessidade de formar o homem do campo para participar do desenvolvimento da sociedade, e isso se deu através de diferentes programas e projetos integrados em áreas rurais, como por exemplo, o Povoamento do Maranhão em 1961; os projetos integrados desenvolvidos pela Superintendência da região Sul

³ É importante lembrar prédio onde atualmente funciona a EMEI Boca do Monte tem como ano de criação o de 1960, provavelmente foi uma escola criada para atender aos fins e objetivos da educação rural para as pessoas residentes nestes lugares.

(Sudesul) em 1971, e as atividades desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Formação Profissional Rural⁴ (SENAR) (Calazans, 1993). As máximas de todos estes programas e projetos, vinculados ou não ao Poder Público, são expressas em uma análise que a autora em questão faz dos anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação sobre as principais ideias do ruralismo pedagógico:

A substituição da escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo essencial fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção, uma escola rural – caracteristicamente a escola do trabalho – cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranquilidade segurança e bem estar do povo brasileiro (CALAZANS, 1993, p.26).

O fragmento elucida a questão em direção a um trabalho desenvolvido para as pessoas do campo e com elas, menos com o objetivo de valorizar a sua cultura e mais de prepará-los para o trabalho. Isso se evidencia quando a autora em questão destaca a implementação de programas educacionais no Brasil, os conhecidos “pacotes”, que chegam prontos e acabados, moldando os sujeitos a um determinado padrão. O resultado destes trabalhos foi inúmeras situações de ensino sem a garantia de aprendizagens, isso porque se desenvolviam práticas pedagógicas desvinculadas da realidade social dos alunos para os quais estas práticas eram propostas. Além do mais, quando são anunciados os papéis da escola nas zonas rurais, fica claro que o objetivo principal estava longe de ser a educação como um direito do cidadão, o desenvolvimento integral e da autonomia dos mesmos.

A importância, finalidade e necessidade da educação nas zonas rurais começa a ser (re)significada a partir do momento em que a educação passa a ser compreendida como um direito de todos, ou seja, a partir da década de oitenta. Neste período o Brasil passava por um processo de democratização, com intensos movimentos sociais que reivindicavam os direitos dos cidadãos, dentre eles a educação.

Foi um grande conquista ter a educação reconhecida legalmente como um direito de todos e principalmente um dever do Estado e da família. Porém, estamos longe de ter um processo de qualidade em relação à escolarização das pessoas do campo. Isso se evidencia, num primeiro momento, a partir dos registros realizados na Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, que destaca as condições das escolas rurais: falta de infra-estrutura adequada e docentes preparados para atuar nesta

⁴ Observa-se que o SENAR atua até hoje oferecendo cursos de aperfeiçoamento para as pessoas da zona rural.

realidade (sem formação específica e com visão do mundo urbano), currículos e calendário escolar alheios às necessidades do campo (embora a LDB os conceda como flexíveis), desvinculada dos interesses da população que atende e em muitos casos é articuladora do deslocamento das crianças para estudar na cidade (Arroyo; Caldart; Molina, 2009).

Para um segundo momento, “qualquer semelhança com a escola pesquisada não é mera coincidência...”, pois mesmo quatorze anos após essa Conferência ainda existem escolas com os traços descritos acima, basta retornar a leitura à descrição do contexto desta pesquisa, especificamente em relação à escola, na qual é possível evidenciar questões como a precariedade da infra-estrutura, formação docente inadequada e principalmente o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma visão urbana.

Há dias venho observando que as crianças têm certa resistência em ficar sentadas para realizar os trabalhos propostos pela professora, geralmente pintura de desenhos ou desenhos livres, pois elas levantam-se a todo o momento, entrando e saindo da sala de aula a todo o momento, indo conversar com a diretora, com a cozinheira e até mesmo dando uma voltinha no pátio e retornando. Às vezes eu acho que a professora sente-se mal em eu estar ali presenciando esta movimentação, a qual eu acho bem interessante, pois hoje ela me disse “Eu já não sei mais o que fazer, eles não me pedem para sair, não param, lá na outra escola não é assim, eles tem que aprender a pedir, saber que é preciso ficar sentado para trabalhar, acho que isso vem da vida deles, que fazem tudo a hora que querem. Não entendo o que a outra professora trabalhou no ano passado, pois eles já deveriam ficar sentados, saber pintar dentro da linha” (...)

Diário de Campo 12/03/2012

(...) as crianças agora já ficam sentadas, fazem os seus desenhos, e às vezes jogam, lancham e depois vão para a pracinha, é uma rotina que já está fixada.

Diário de Campo 24/05/2012

Apesar de haver uma mobilização no sentido de superar as práticas e ideais da escola rural da década de 60, ainda é possível observar que há uma resistência das escolas em relação a isso. Pois a escola rural ainda “caracteriza-se por práticas educativas isoladas e marcadas pela ideologia do Brasil urbano” (SOUZA, 2011. p.31), na qual sujeito não é importante, mas a principal preocupação pedagógica é o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional. O registro acima é evidência disso, destacando que num período de dois meses as crianças foram “moldadas” dentro de um padrão julgado como o ideal, ou seja, mesmo de contextos diferentes elas teriam que trabalhar do mesmo modo como é realizado pela professora na cidade. Sabe-se que a escola do campo tem um diferencial: o seu contexto e os seus sujeitos, os quais deveriam ser a base para a organização do trabalho pedagógico.

Talvez a grande questão em relação ao destaque acima seja o fato de a professora a turma estar/ser de fora do contexto das crianças, vinda diariamente da cidade, gerando em si estranhamento em relação aos movimentos espontâneos das crianças. As crianças deste lugar vivem o seu cotidiano em espaços mais abertos, nos quais a sua circulação é menos contida e talvez essa relação entre professora e crianças acontece assim: impondo rotinas.

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego de tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc (BARBOSA, 2006, p.35).

A rotina na educação infantil compreendida pela autora como uma categoria pedagógica nos instiga a pensar sobre a “poda⁵” dos movimentos espontâneos das crianças. Neste sentido, as subjetividades dos sujeitos são normatizadas e substituídas por ações e movimentos que contém a ideia de repetição, neste caso, visível na exigência para que as crianças permaneçam sentadas na maior parte do tempo, sendo que depois de um determinado tempo elas já ficam e realizam as atividades de acordo com as normatizações. Observamos, assim, a presença de práticas pedagógicas visando à homogeneização dos corpos e das atitudes das crianças deste contexto na medida em que tais práticas “escolares” visam substituir as práticas “sociais” de origem familiar ou do seu grupo social de origem, no caso, grupos familiares de pequenos proprietários ou empregados rurais.

Para compreender a lógica da organização e funcionamento da escola do campo, tive como base os estudos citados anteriormente, como Souza (2011) “Práticas educativas do/no campo” e Arroyo, Caldart, Molina (2009) “Por uma educação do campo” e também Therrien e Damasceno (1993) “Educação e escola no campo”. Ao entrar em contato com estes escritos, é possível observar duas variações: *do* e *no* campo. Seriam apenas questões de escrita? Ou são diferentes modos de compreender o processo de escolarização destes sujeitos? Para Caldart (2009)

No: o povo tem o direito de ser educado onde vive; *Do*: o povo tem o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART. 2009, p. 149).

⁵ A poda é um procedimento realizado para suprimir os brotos de determinadas plantas com o objetivo de modificar sua aparência estética e principalmente um crescimento ordenado.

Nesse sentido, é importante que a educação seja no e do campo, de modo que os sujeitos envolvidos sintam-se parte deste processo. Souza (2011) apresenta três aspectos aos quais a escola do campo está vinculada, após, apresenta outros três para caracterizar a escola rural e para finalizar, coloca as diferenças observadas no tratamento do sujeito nos dois contextos escolares:

1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valorize trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. (...) A característica da escola rural assenta-se, por sua vez, em três aspectos: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e proposições oficiais. (...) Na escola do campo o sujeito é essencial na definição do projeto político-pedagógico e na organização do trabalho pedagógico na escola rural, a preocupação pedagógica volta-se para o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional, sem indagar efetivamente quem é o sujeito que está na escola e quais são as características do modo de vida local, além de outras questões. (SOUZA, 2011, p. 32-33).

A partir dessas definições, que ajudam a compreender cada vez mais o contexto da educação do campo, volto a olhar o contexto no qual esta pesquisa aconteceu: a EMEI Boca do Monte, seus sujeitos, sua organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Concluo que a mesma, apesar de ser identificada como *do campo*, pelos seus gestores e funcionários, e demonstrar a existência de uma gestão democrática com a participação da comunidade, uma das características apresentadas por Souza (2001) para caracterizar a escola do campo, ainda assemelha-se muito com as escolas rurais: principalmente na sua forma de compreender os sujeitos.

Desse modo, a escola rural, construída em 1960, apesar de mudar o seu nome, ainda está longe de ser a escola do campo. Porém, a distância entre o que a escola é e o que ela deveria ser não precisa, necessariamente, ser vista como um problema, desde que a mesma caminhe em direção a uma proposta de trabalho condizente com os seus princípios formadores.

É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar a sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio da valorização de um projeto político pedagógico transformador, concomitante a um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural (SOUZA, 2011, p.39).

Para que haja de fato uma proposta pedagógica vinculada a uma proposta de desenvolvimento do campo, é recente no Brasil a movimentação em prol da elaboração de políticas públicas a respeito da educação do campo.

Políticas Públicas atuais para a Educação do Campo

A educação do campo tem como um de seus princípios permitir que os sujeitos pensem o mundo a partir do seu lugar.

Quando pensamos o mundo a partir de lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2009, p.142).

Nesse sentido, atualmente compreende-se que os sujeitos do campo são/deveriam ser protagonistas no seu processo de escolarização, porém este princípio nem sempre foi o norteador da organização do trabalho pedagógico dessa modalidade educativa. Somente com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a qual é considerada um marco na educação nacional, pois reconhece e garante como direito público o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Seis anos após a promulgação desta, houve a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) que passa a reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença é que foi possível definir diretrizes para as escolas do campo.

A partir da (re)elaboração da Lei Nº 9.394/96 (Brasil, 1996) a educação básica deve ser ofertada à população rural e os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. As adaptações às quais o Artigo 28 refere-se, dizem respeito aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e a adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Na promulgação do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2001) houve uma restrição das especificidades da escola rural: elas deveriam assemelhar-se ao modelo urbano, com o ensino organizado em series, progressiva extinção das escolas

unidocentes e a universalização do transporte escolar⁶. Quanto a este posicionamento, pode-se considerá-lo um retrocesso na caminhada e luta pela educação das crianças do campo, pois já é sabido que as mesmas tem direito uma escola de qualidade, que os reconheça enquanto protagonistas no seu processo de escolarização.

A organização das políticas públicas para a educação do campo é uma via de mão dupla, com avanços e retrocessos. Tivemos avanços significativos na compreensão e reconhecimento das especificidades da educação do campo, mas retrocedemos ao compreender que as crianças precisam deslocar-se dos seus núcleos urbanos para freqüentar as escolas, reforçando muitas vezes o viver um não-lugar e participar de um projeto de vida que não era o seu.

Para (re)elaborar a educação do campo o Conselho Nacional de Educação organizou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo⁷ (Brasil, 2002) as representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Ou seja, as Diretrizes vêm para reforçar o que já havia sido posto na LDB.

A Educação Infantil do campo e as políticas públicas

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo encontra-se uma breve referência ao trabalho em Educação Infantil. Estabelece-se que com base na legislação educacional visa-se adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), mas que a identidade dessa escola é definida pelas questões da sua realidade. Também, em regime de colaboração entre a

⁶ A universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (BRASIL, 2007).

⁷ Resolução CNE/CEB 01/04/2002.

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará o atendimento à Educação Infantil.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010⁸), a partir de uma interlocução com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, elas orientam também para a especificidade das propostas curriculares para as infâncias do campo. Segundo este documento as propostas pedagógicas da Educação Infantil para crianças filhas de agricultores familiares extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: reconhecer modos próprios de vida; vincular a realidade das crianças; flexibilizar calendário escolar e a organização das rotinas; valorizar os saberes das crianças; ofertar brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. Quanto às práticas pedagógicas, espera-se que as mesmas sejam desenvolvidas através de interações e brincadeiras.

Até aqui, é possível perceber uma grande preocupação quanto à regulamentação da escolarização das crianças do campo, especificamente a Educação Infantil, a nível nacional. Vista a diversidade existente entre as crianças e o campo brasileiro, foram discutidas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva e Pasuch, 2010), na tentativa de pensar uma educação infantil de qualidade a partir da multiplicidade existente neste contexto de trabalho, sem inferiorizar as crianças das zonas rurais, mas com o desafio de construir uma educação infantil do campo que

- não as coloque na subalternidade;
- possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas com suas origens, com seu grupo de referência;
- traduza o campo como lugar de vida e produção humana (SILVA e PAUSUCH, 2010, p.3).

Neste sentido as singularidades do trabalho com crianças do campo não se efetivam mediante a promulgação de legislações nacionais. Uma vez que a elaboração das mesmas parte de um trabalho coletivo entre todas as instancias envolvidas no trabalho educativo, portanto é preciso que haja uma interlocução entre todos os segmentos que organizam o sistema educacional, o que envolve estados e municípios também.

⁸ Essas Diretrizes foram aprovadas em 2009, mas neste trabalho tenho como referência a publicação de 2010 e, neste sentido, a discussão sobre as orientações curriculares para a educação infantil do campo vem complementar o exposto nas Diretrizes.

Quanto à participação e a elaboração políticas públicas para a educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul nada foi encontrado, uma vez que cabe aos municípios a organização desta etapa da escolarização. No município de Santa Maria, no ano de 2011 foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (DCEM - SM). Este documento apresenta a discussão sobre vários conceitos importantes para pensar e organizar o sistema educacional: histórico do sistema educacional no município e da elaboração das diretrizes, princípios educacionais, gestão democrática, o projeto político-pedagógico, o educador e o educando da rede municipal de ensino, orientações didático-metodológicas, a avaliação, estrutura e funcionamento do sistema escolar, os níveis e as modalidades de ensino (Santa Maria, 2011).

Quanto ao nível de ensino educação infantil, a partir da articulação com as políticas nacionais, o município compreende este trabalho como sendo um espaço para valorizar aquilo que a criança é, pensa e sente independente das suas condições étnicas, econômicas e culturais. Quanto a organização curricular “a criança cidadã é ponto de partida e de chegada à elaboração dos projetos pedagógicos das unidades que ofertam Educação Infantil” (SANTA MARIA, 2011, p.125), o que implica em um trabalho dialógico e reflexivo entre os professores, gestores e as famílias. Sendo assim, no município de Santa Maria, os saberes e conhecimentos das crianças constituem-se em princípios norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil, o qual procura trabalhar com a construção da identidade e autonomia pessoal, descoberta dos meios físicos, sociais e culturais e a linguagem, comunicação e representação (eixos de trabalho baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998).

As DCEM – SM apresentam a educação do campo como uma modalidade de ensino, que, portanto, perpassa todos os níveis de ensino, que tem como características e necessidades próprias para os seus alunos, sem desconsiderar a sua pluralidade como fonte de conhecimento para as diversas áreas do conhecimento (Santa Maria, 2011). As propostas e concepções para esta modalidade articulam-se com as políticas nacionais já expostas anteriormente, inclusive compartilhando de uma preocupação que já foi mencionada anteriormente: a necessidade de articular o trabalho pedagógico da educação do campo com um projeto de desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades. Para tanto se aponta os seguintes princípios

- educação para a transformação social;
- educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- valorização dos diferentes saberes nos processos educativos;
- a diversidade de espaços e tempos educativos;

- vivência de processos democráticos e participativos;
- educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- educação para o trabalho e a cooperação. (SANTA MARIA, 2011, p.158).

A partir destes princípios o currículo da escola do campo deve configurar-se como um conjunto de valores e práticas que reconhecem os saberes e experiências dos educandos e se faz mediante a articulação destes com os saberes historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade.

Após a explanação das raízes históricas da educação do campo e a elaboração de políticas públicas para esta modalidade de ensino, especificamente para a etapa da educação infantil, pode-se dizer que tivemos⁹ um grande avanço nas últimas décadas. Avanços observados no crescimento das produções acadêmicas, na profundidade dos debates em nível nacional e principalmente na elaboração de políticas públicas; mas estes avanços chegam até as escolas?

A escola do campo é sim um local de múltiplas possibilidades de trabalho, mas também é um local com inúmeras dificuldades e faltas. Afirmo isso a partir de um lugar que conheci, que vivi, um lugar no qual sequer existe um computador ou até mesmo um telefone, objetos tão comuns em nossa contemporaneidade e no nosso dia-a-dia urbano...

Hoje foi minha primeira visita a escola na qual farei minha pesquisa. A Cléo (orientadora) foi comigo, pois precisávamos conversar com a diretora sobre a possibilidade de o estudo se realizar. O caminho até a chegada da escola é lindo (...). Ao vê-la da faixa (estrada asfaltada) parece ser um lugar bom, pois é toda colorida, com um lindo pátio e uma grande pracinha com muitas árvores de sombra. Quando chegamos, as crianças estavam na pracinha (...).

Entramos na sala da diretora para conversar. (...) A sala era um pouco escura, tinha um armário, um arquivo, uma mesa atrás da qual a diretora sentou-se e algumas poltronas. Ela explicou que ali não tem computador, impressora e nem telefone, pois a rede de telefone “não pega aqui”. A comunicação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) acontece através do telefone celular das professoras e da funcionária.

Lembro-me que realmente tive dificuldades para encontrar o contato desta escola, pois nem mesmo a SMED tinha clareza sobre o mesmo e não havia em nenhum guia telefônico. Consegui agendar a nossa visita na escola ligando para a FEPAGRO (Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária, localizada em área contígua à escola), e ali me informaram o telefone da funcionária da escola.

Diário de Campo 16/11/11.

⁹ Escrevo no plural, pois como educadora infantil me considero beneficiada com a ampliação das discussões a respeito da educação do campo, uma modalidade de ensino tão rica de possibilidades de trabalho e por momentos tão desvalorizada.

São em contextos educativos semelhantes aos descritos acima que muitos profissionais da educação *tentam* desenvolver o seu trabalho. Se é de qualidade ou não, se atende às exigências das legislações ou não, é outra questão, as quais ainda estão em andamento na pesquisa, e que por isso mesmo merecem ser analisadas. As informações sobre a escola, as professoras e a organização do trabalho pedagógico expostos neste capítulo já são o suficiente para pensarmos que as práticas escolares ainda estão distantes daquilo que as referências teóricas e as políticas apontam como ideais e necessárias. Portanto, foi assim, neste lugar, e com estas pessoas que ouvi das crianças da pré-escola aquilo que elas pensam, sabem e falam sobre professores, o que indiretamente nos desafia a pensarmos nas questões postas acima.

Referências

ARROYO. M. G.; CALDARTR. S.; MOLINA. M. C. **Por uma educação do campo**. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

BARBOSA.M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº. 9.394/96, de 20 de Dezembro, 1996.

_____. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 01 de 07 de Abril de 2009

_____. **Plano Nacional de Educação**. Ministério de Educação. Brasília, DF.Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF: Senado. Resolução CNE/CEB 01/04/2002 .

_____. **Parâmetros Nacionais para Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/DPE/COPEDI, 2006 a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil**. Brasília, DF, 2006 b.

_____.**Educação do campo: diferenças mudando paradigmas** (Cadernos Secad 2). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

CALAZANS. Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In THERRIEN. Jacques e DAMASCENO. Maria Nobre (Orgs.). Educação e escola no campo. Campinas. Papirus, 1993. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CALDART. Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In ARROYO. M. G.; CALDART. S.; MOLINA. M. C. Por uma educação do campo. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FERNANDES. Bernanrdo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada.** In ARROYO. M. G.; CALDART. S.; MOLINA. M. C. Por uma educação do campo. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

NASCIMENTO. Manoel. N. M. **Modernização da agricultura, trabalho e educação.** Disponível em http://ww.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1205/1205.pdf. acessado em 06 de Jul. 2012.

THERRIEN. Jacques e DAMASCENO. Maria Nobre (orgs.). **Educação e escola no campo.** Campinas. Papirus, 1993. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVA. Ana Paula Soares da; PAUSUCH. Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817. Acessado em 15 Ago. 2012.

SOUZA. Maria Antônia de. **A educação é do campo no Estado do Paraná?** In SOUZA. M. A. de. (org.). Práticas educativas do/no campo. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2011.

SOUZA. M. A. de. (org.). **Práticas educativas do/no campo.** Ponta Grossa. Editora UEPG, 2011.